

*A premodern világból kilépő iskolát érő kritikákban a modernizációs elvárások és sajátos posztmodern kihívások torlódtak egybe már a XX. század korai éveiben is (hogy aztán a XX. század történelmi fordulatai ezt a torlódást még drámaibbá fogalmazzák). A „Pusztuljatok bilincses iskolák” Adytól ismert formulája a tanúja a XX. század elején modernizációs kihívásokkal küzdő Magyarország iskolaügyének. Az értelmezések és a fejlesztési követelések jellegzetesen három irányban haladtak.*

- *Vannak irányzatok, amelyek az iskola átfogó reformjával, forradalmával válaszolnak, „Új” iskolakép, Európa-szerte megannyi „újiskola” kerül középpontba<sup>iii</sup>. Az új iskolakép megalkotói funkcióváltozással válaszoltak a kihívásra: többnyire a „bővülő” funkciók különböző változatokban megjelenő új rendszere (Freinet, 1972; Kerschensteiner, 1912; Gáspár, 1977; Loránd – Mihály, 1985) lett a jellegzetes, bár ugyancsak sajátos „megújulási” válasz volt az iskolafunkció szűkülése is (Mihály, 1980).*
- *Vannak irányzatok, amelyek az iskolát ontológiailag tartották, tartják idejétmúltnak (vagy éppen eleve ártalmasnak), ez az irányzat jut el Illich-csel szólván az „iskolátlanított társadalom” víziójáig (Illich, 1971; Holt, 1971).*
- *A praxis – és a követő elmélet (mintegy harmadik variánsként) – megteremtette a két törekvés szintézisét is, mondhatni a hegeli formulával: „megőrizve szüntette meg” az iskolát; úgy átalakítva, hogy már alig ismerni rá az ősförmára (école de la Rue-t/city as school (Ferran, 1977; Bárdossy – Kovácsné – Tratnyek, 1993)). Más vonatkozásban, de határozottan más iskolaképet rajzol – nem kisért az iskolán kívüli világgal való szerves kapcsolatrendszerével – a heterogén életkorú „tanulókat” foglalkoztató, több árnyalatban kibontakozó felnőttoktatás is. Olvasatunkban hasonlóképp értelmezte más kontextusban a „tanulás forradalmát” Freire (1976), s az emlékeztető UNESCO-tanulmány szerkesztői, így Jacques Delors (1997) is.*

*Írásunk középpontjában ennek a háromféle válasz teóriában és praxisban is megmutatkozó összefüggéseinek az elemzése áll. Dolgozatunkban felvetjük, hogy a hagyományos nevelésfilozófiai, neveléstörténeti, iskolakutatási szemléletmódok mellé új diskurzusokra van szükség a jelenségvilág árnyalt feltárására, s új megközelítésre az iskola jellegéből adódó problémák kezelésére.*

## **I. A kutatási probléma felvetése történeti kontextusban**

Jellegzetes, hogy a reformokat, új iskolát képzelő, építő irányzatok a XX. századfordulótól kezdve megannyi új funkcióval ruházták, ruházták volna fel, kiterjesztették az iskolafunkciót a hagyományos „iskolásított tudás elsajátításán” – akár modernizált tudástranszferén – túl. Másképp fogalmazva ezen elképzelések visszavezették, avagy visszavezették volna – többé-kevésbé „pedagógiailag megszelídítve” – mindazokat a társadalmilag releváns tevékenységeket az iskolának elnevezett közösségi térbe, ahonnan annak idején kiemelkedtek (Gáspár, 1977). A kiterjesztésnek, terjeszkedésnek jellegzetes irányai – egyszerre történeti, egyszerre szinkron leírásban – a munkaiskolák; a school-city system-modellre épülő iskolaköztársaságok, iskolaállamok és szimulációi (Trencsényi, 1994); a tágabb értelemben vett művelődési, közművelődési funkciókat az iskola falai közé integráló modellek (community schoolok, ÁMK-k); olykor ezek kombinációi (Trencsényi, 2012). Nem véletlen tehát, hogy „új” iskolaképről beszélnek a változások, reformok, forradalmak, hívei<sup>iv</sup>.

Ezzel párhuzamosan jól felismerhető a másik szándék az iskolai tér humanizálása vagy humanizáló ellenpontosítása. Ez a gondolkodás mindig is megkérdőjelezte a tekintélyalapú nevelés létjogosultságát, de legalábbis primátusát. Helyette a gyerek érdekeit vette alapul, amely egyaránt jelenti az autonóm kiteljesedést és a társadalmi beilleszkedés szempontjait (Nohl, 2000). Ez egyúttal iskolakritika is volt, legalábbis kétségbe vonta az iskolaintézmény hegemoniáját a modern társadalommal adekvát szocializációban. Ezen, szociálpedagógiainak nevezett gondolkodásmód szerint a család és iskola hatalmi megkonstruáltsága nem ad, nem adhat választ tucatszámra a fiatalok életről, érdeklődéséről. A *szabadidős közeg* (Nagy, 2013), s ennek alrendszerében érvényesülő ifjúsági, közte kamasz életmód többek közt épp attól lesz más, mint az iskola, hogy a szerepek a spontán, vagy éppen manipulált, de spontaneitást mutató – a nevelésről is evolúciós szemmel gondolkodó Csányi Vilmos megfogalmazásában a „zsarnoki” – hatalomtól szabadulás lehetőségét megélő, formálódó közösség függvényében alakulnak ki (Csányi, 2011).

Joggal vetődik fel az ellenvélemény, hogy a szabadidős tér történelmileg – már a premodern korban, az iskolázás előtti korszakban is – adott volt. E korok emlékét idéző gyerek- és kamaszvilág „szabadságfoka” azonban korántsem volt ugyanaz, mint a modernitásban vagy a manapság, a posztmodernben. Hagyományok, szokások, ünnepek és hétköznapiak rendje, rituálék és liturgiák erősen determinálták – keményen funkcionálissá tették – azt a kevés időt is, ami a szabadságra, jelesül szabad döntésekre, illetve játékokra jutott. Az iskola egyre inkább hálójába fonta az egész fejlődő, fejlesztésre szánt individuumot s – néhány korábban emlegetett kivételtől eltekintve – kizárta, lényegében delegitimálta a csoporttényezőket, valóságos (nem álságosan deklarált) közösségi aspektusokat. E törekvésből következően kapott új jelentést – így elsősorban az autonómiatörekvések szimbolikus világának jelentését – az „iskolán túli” szabadidős tér<sup>v</sup>.

Az iskolán kívüli megközelítésekben nem feloldva vagy túlhaladva, de ellenpontosítva az iskolát, a felhatalmazott (választott) hatalommentes helyzetek terepén nyújtják a sokféle szocializációs minta előnyeit<sup>vi</sup>. Kulcsszavai az egyén és fejlesztésközpontúság, az erőforrás- és nem problémacentrikus megközelítés, valamint a szabadidős szocializációs tér egyenrangúként való elismerése, illetve az ebből következő szolgáltatásalapúság (Nagy et al., 2014). Pedagógiai

jellegzetességük, hogy ügyfélközpontú és nyitott (nyílt végű), azaz nincs előzetesen elrendelt tartalom, módszer vagy forma, azt a benne résztvevők alkotják, alakítják. A felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő – úgymond „pedagogizált” befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár/nevelő szerepét. Az ilyen pedagógiai tevékenység jól körülhatárolható, ám „befejezetlen” meghatározású, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez. Ellentétben az „iskolapedagógiával”, ezen tevékenységeknek nincs tervezetekbe, napirendszerűen megfogalmazott célkitűzése, a nemformális tanulás módszertana épp ennek kiiktatásával teremti meg azt a nyitottságot (amely nem csak térben, de a jövőtervezést tekintve is értelmezett). A szociálpedagógiai diskurzusban az újítási elemek az alábbiakban összegezhetőek (jelenlétük különböző iskolamodellekben mutatható ki):

- Megközelítése aktivizáló, gyerekközpontú (nem egy esetben a kliensközpontú jelző írja le pontosan);
- Progresszív pedagógiai elképzeléseket tűz ki maga elé: *kompensatórikus, szabadság és együttműködéselvű*, a gyermeki jogok és a „neki való nevelés” értékrendszere érvényesül (Fóti, 2009);
- A kortársi interakciók pedagógiailag kívánatos minőségének biztosítását vállalja: többek között ilyen a társas-, közösségi helyzetek megteremtése, a tanulói részvétel, az önkormányzatiság, a kortárs mediátorok;
- Szociális kontaktust igényel: amely személyesség érvényesül a bánásmódban, a gyerekek iránti fokozott figyelemben és megjelenik az elfogadásban, inklúzióban, toleranciában;
- Új együttműködést alakít ki: a szülői házzal, a lokális és szakmai környezettel, a gyermekjóléti rendszerekkel, szakemberekkel, intézményekkel (Mihály, 1999; Bodonyi, 2014; Makai, 2007, 2010)<sup>vii</sup>.

Ezen elvek iskolai érvényesítésekor megbomlik a tantárgy-tanóra-tanév-évfolyam-osztály-osztályzat hegemoniája (integrált-komplex tárgyak jönnek létre, az epochák, erdei iskolák, a projektfeladatok sora, rugalmas óratervek átalakítják az iskolai időt, vegyes életkorú tanulócsoportokat szerveznek éppen a szociális tanulás érdekében, a fejlesztő – jobbára szöveges – értékelés válik gyakorlattá).

Az alapkérdés az, hogy a fenti alapelvek, mint társadalmi konstrukciók pusztán az iskolaintézményről alakuló értelmiségi gondolkodást – megannyi utópisztikus víziót – befolyásolták-e, vagy tartós, akár irreverzibilis hatásuk volt a mainstream iskola tényleges működésére. Magunk a két alternatív válasz *közt* látjuk a realitást: vannak ciklusok, amikor érzékelhetőek e hatások az iskolán, de e ciklusok (akár egyedi innovációk, akár iskola-mozgalmak, akár felvilágosult oktatáspolitikai akaratok) rövid élete törvényszerű, a visszarendeződés hatalma erősebb, s ennek okai is jól elemezhetők, elkülöníthetők. Az okok közt tartjuk számon az iskolaintézmény, a pedagógiai kultúra hagyományos, többször leírt (Golnhofer – Nahalka, 1992) inerciját, a „vaskos bástyák” (Takács, 1987) „várvédőinek” ragaszkodását ahhoz, hogy (szerény) hatalmuk attribútumait megőrizték az egyre „szemtelenebb” tanulói ifjúság előtt.

Sok esetben a szülői társadalom is az engedelmisségre szoktató, a nebulóknak feladatot adó, cserébe mobilitási esélyeket kínáló hagyományos iskolát várja el és támogatja<sup>viii</sup>. De a makrotársadalmi helyzetek elemzése is idevezet. Új, forradalmi hatalmak rövid ideig szövetségesnek tekintik a reformpedagógiai alapelveket (alapvetően saját, új elitjét és új középosztályát megteremteni kívánó célok által vezérelten – a Tanácsköztársaságtól, Szovjet-Oroszországon át a II. világháború utáni Magyarorszáig) – de konszolidációjuk rendre a visszarendeződést támogatta. Tegyük hozzá: e forradalmi hatalmak rendre forráshiányos államok voltak, s a reformpedagógiai iskola költségesebb iskola is egyben.

## II. A reformpedagógiák válaszai a kulturális antropológia diskurzusa felől

Az *expressis verbis* nevelésről szóló szak/irodalom – egyes antik görög szövegtörödektől (Trencsényi-Waldapfel, 2003), illetve Quintilianustól eltekintve – jeles szülöttek, fejedelmek, fejedelmi gyermekek, nemes úrfiak családi neveléséről szóló „intelmekkel” kezdődik (lásd: István király intelmei vagy Rotterdami Erasmus és mások reneszánsz-kori művei), ahol az uralkodó tanítgatja fiát, a trónörököszt a jó királyhoz méltó viselkedésre<sup>ix</sup>. Tulajdonképpen a tömegiskola kialakulása (Trencsényi, 2007) hozza létre az igazán neveléstudományinak számítható szaknyelvi-szakirodalmi nyelvezetet és tartalmat, amely előbb az iskola, majd a „nemiskola” pedagógiai folyamatait is diskurzusába vonja. Miképp a pszichológia a jobb, hatékonyabb, emberarcúbb, adaptívabb (Rapos et al., 2011) iskolai működés megfogalmazásában segítette a pedagógiát, úgy a szociológiai szemléletmódban kemény, rendszerszintű iskolakritika bontakozott ki, egészen az iskolátlánításnak mint reálfolyamatnak leírásáig, vagy annak követeléséig (Dutton, 1976; Sentient, 2003). Ehhez igazán már csak ráadás a „kulturális antropológiai diskurzus” belépése a neveléstudományi gondolkodásba. Hogy újra csak Csányi Vilmos „evolúciós” iskolaelméletét idézzük (Csányi, 2011), a „bűdös kölykök” iskolába terelésének nem is az egyre inkább intézményesülésre szoruló tudásátadás, hanem egyenesen a „demokráciatanulás” a tartalma, funkciója.

Ezekben a gondolkodásmódokban vannak optimista, reformer válaszok (is). A reformpedagógia válaszai hármas alapelveket követnek, amelyek szerint:

- Az iskola – belülről vagy kívülről, de érvelésünkben ez nem sarkalatos kérdés – reformálható;
- E reform(folyamat) fő szempontja jobbára a humanizálás, differenciálás, emancipáció, „tanulói részvétel” megvalósítása;<sup>x</sup>
- Mindez leírható – a tantervezés felszabadításától, a tanulási folyamatok eszközeinek, csoportszervezési elveinek, más tanulásszervezési attribútumainak bemutatásán át a tanulási eredmények értékeléséig – az újragondolást támogató eszközökkel.

Ezen elvek mentén születtek meg a reformpedagógia első hőszainak (Cecil Reddy-nek, Montessorinak, Steinernek, Deweynek, Karácsony Sándornak stb.) izzóan idealista iskolái, amelyek aztán többnyire a külső világ kataklizmáinak –

válságok, világháborúk, diktatúrák stb. – hatására csaknem kihűltek, de legalábbis reálisra zsugorodtak. A „második” korszak kezdeményezőinek többsége, a hősök követői, munkásságuk alkalmazói (Petersen, Korczak, Freinet, Domokosné, Sztéhlo, a NÉKOSZ pedagógiáját alapozó Mérei – Kardos) már nem elsősorban világmegváltó-világhódító reformokat hirdettek, hanem saját elképzeléseiknek igényeltek – kisebb-nagyobb hangerővel és eredménnyel – teret. Különösen ’68-hoz közeledve lett az „alternatív pedagógiák” követelése a „*térességet nekünk is!*” (Trencsényi, 1993; Bodonyi, 2014) és így maradhattak meg azok a szigetek – olykor nemzetközi iskolafenntartó társaságok, kommunák stb. – amelyekben érvényesültek a reformok elvei. Ugyanakkor ezek – nem győzzük hangsúlyozni – szigetek maradtak. Hamar szertefoszlott ugyanis az a citoyen vágyalom, amely az előjogokon alapuló érvényesülés helyébe a meritokrácia kikövetelt eszközeként emlegeti a polgári társadalom iskoláját. Az iskola – az iskolák feletti hatalmat gyakorló állam, az ennek befolyása alatt álló egyház/ak (Nagy, 1992) nyílt vagy rejtett üzenetét követve – továbbra is rendeltetésszerűen tudások közti különbségként legitimálta a társadalmi különbségeket (Loránd, 1980; Ferge, 1976). Sőt, az iskola – a legtöbb XX. századi szociológus erről beszél – nemhogy enyhítette, inkább sokszorozta az esélyegyenlőtlenségeket, nem csupán rejtett tanterve, középosztályi működésmódja, de direkt tantervébe foglalt tudások „osztálytartalma” miatt is<sup>xi</sup> (Bourdieu, 1971, 2008; Loránd, 1980; Ferge, 1976).

Mindezzel együtt mégis mobilizálódni elsősorban több iskolázással lehet. Az iskolázásban töltött idő alatt először is több komfortnak és kevesebb veszélynek van kitéve a gyermek (kortárs fekete-afrikai pedagógusok alapanekdotái, hogy így tudják megmenteni őket a végtelenségig kizsákmányoló gyermekmunkától, de olykor a szavannai vadállatoktól is); s tény, hogy az iskolai csoportélet spontán interkulturalizmusában újabb- és újabb viselkedési mintákat tanulnak a gyerekek egymástól. És nem lebecsülhető végül az a legitimált tudás sem, amelynek a tanulók valamennyire birtokosai, használói lesznek, s amely valóban nélkülözhetetlen társadalmi kommunikációikban (nyelvi kód, egészségügyi-életviteli ismeretek, állampolgári fellépés, bizonyos szaktudások stb.), illetve ez utóbbiakról szóló – a modern világban elengedhetetlen – certifikáció. Minden oktatásszociológiai adat arról szól világszerte, hogy a magasabb iskolázottság jobb esélyek velejárója az életben (Radó 2007; Delors, 1997), s ez a tapasztalat sokáig legitimálta az iskolát, főként a mobilitásra esélyes alsóbb középosztály családjai körében<sup>xii</sup>.

Amíg van a társadalom által is érzékelt, iskola segítette mobilitás, addig kezelhető az iskolázással szembeni ellenállás mind a jövőjüket illetően magukat biztonságban érző „előkelőbbek”, mind a jövőjükkel reálisan mint esélytelenséggel számoló „szelekcióra szántak” körében. Ahogy azonban a polarizáció jóvoltából az „iskolabarát” alsó középosztály vékonyodik, úgy veszít az iskola társadalmi presztízséből. A társadalom „tetején” immár nincs szükség az iskola támogató erejére, az iskolázottság „megvásárolható”, nem egy esetben az otthoni tudásforrások korszerűsége e családnál messze felülmúlja a tömegiskoláét. S ami ennél is fontosabb, már nem kell „hová” mobilizálódni, a „hely” biztosítva van. Az iskola szabályrendszere, kapcsolati hierarchiája nyűg, a szülők is bátran perbe szállnak az iskolai hatalommal, kivonják gyerekeiket az iskolából. S az iskola „boldogan” szabadul tőlük, mint nyűgtől (Golnhofer – Nahalka, 2001; Trencsényi, 2001; Trencsényi, 2011)<sup>xiii</sup>.

Az iskola így válik – minden tudásosztó, -értékelő ideológiájától eltérően – alapvetően szociális intézménnyé, „pusztán” melegezővé, étkezőhellyé, pszichés gondozás terepévé, szabadidőközponttá; rosszabb esetben pedig a deprivált társadalmi csoportok gyermekeinek őrzött gettójává. Értelemszerűen e tanulók sem az iskola, a tanárok kedvencei, s ahogyan a gyerekek reményei, esélyei fogynak, úgy vonulnak ki ők is az iskolából (vagy be sem vonulnak), az „iskolakerülés” jelensége rendre újratermelődik. Az iskola közvetítette tudás az ő számukra haszontalan, szubkultúrájuktól gyakran teljesen idegen.

Mindazonáltal a „gyerekek a családban a helye” köznap gondolatához hasonlóan azt a reformerek sem vonják kétségbe, hogy „kell egy hely” – a család és a társadalom más alrendszerei között – amelynek megannyi ideológiába rendezve, alapvetően ez a *közteség* a dolga. Az a kérdés kíséri végig az iskola történetét, hogy ez milyen alapvetésekkel, módon és formában valósuljon meg. A válaszok kritikai hangsúlya különösen élénkévé vált a posztmodernitás jelenségeinek értelmezése során, hiszen az új generációknak óriási szükségletük van arra, hogy urbanizált, sőt globalizált körülmények között is „szellemi-mentálhigiénés melegezőre” leljenek. Ahogy szükségük van kortárs kapcsolataik rendezett, szakértelemmel segített, támogatott megélésére, alapvető tanulási készségeik és motivációjuk megalapozására, a család (bár nagyon komplex, de mégiscsak egyedi) értékvilágának és műveltségképének integrálására más családok értékvilágával és műveltségképével. Az iskola (iskolaideológiák) ennek tükrében többféle módon reagáltak a fent leírt helyzetre (Mihály, 2005):

- Befelé fordulva elkezdtek saját fenségük hirdetését, rossz hírért keltve a nem-iskola közvetítette értékeknek, nem versenyt, nem együttműködést, hanem szakmai bezárkózást hirdetve (szűkített iskola). Ez az elképzelés haragosnak, legyőzendő ellenfélnek tekinti a tévét, az internetet, olykor még magát a családot is. Az érvekben egy a közös: csak és csakis az iskola tudja megmondani, mi a jó. A „szűkített iskola” árnyékában azonban a fiatalok mindig megalkották „pad alatti forradalmukkal” (Karácsony, 1948) saját birodalmukat (Mihály, 1999), a Legyek Urán, a Gittegyeten illetve a Second Life-on át a World of Warcraftig.
- Megpróbáltak szigorítani, rátelepedni a gazdagodó iskolán kívüli szocializációs szolgáltatásokra, elemekre befolyásolni azok működését, a tanulók hozzáférését (pl. tanulmányi eredményhez, más feltételhez kötve bizonyos szolgáltatások igénybevételének lehetőségét), megpróbálva a „hűtlenkedő” szülők (újra) megnyerését (totális iskola), benne az ideológia: mégiscsak az iskola közvetíti a leghatékonyabban a társadalom deklarálta, sugallta normákat. Fontosnak tartjuk jelezni, hogy ezt a verziót egy valamennyire is fejlett polgári demokrácia kizárja, s tudomásul veszi, hogy a tanulói jogviszony, a tanulói mivolt pusztán az egyik szerepe a fiatalnak, s nem fedi le a

magja teljességében az egyént (pl. a szabadidős tér egyfajta lehetőség arra, hogy a Mihály (1999) által is jelzett, az iskola által „öngerjesztett” totalizálódással kapcsolatos folyamatokat megakassza).

Ezen iskolamodell ugyanakkor gyakran tekinti legitimáló érvként a környező társadalom, célcsoportjai „kulturális ingerszegénységét”, „leszakadtságát”, a település „intézménytelenességét”, s a hátrányos helyzetre adott válasznak gyanánt vonzza be (miközben a szelekció jogát magához vonja) „szigetébe” a hagyományosan és modern környezetben „normálisan” működő tevékenységeket, közösségi formákat.

- Tudomásul vették, sőt „örültek” annak, hogy a modern közvetítőrendszerek, nemkülönben a helyi társadalom, környezet (ennek intézményes illetve nemformális szférái) valamilyen módon mégiscsak legitim társadalmi értékeket, műveltséget közvetítenek, s keresik az intenzív együttműködések, partnerségek, nem törekedve dominanciára (nyitott iskola). Ezen iskolák modelljükbe a „külső világ” valamely elemét fókuszba emelve vagy a *munka* mint kohéziós elem köré szervezték az iskolát (a munkaiskola az egyik legerősebb reformpedagógiai áramlatként is számon tartott); vagy megpróbálták – a school city-system mintájára a politikai, közéleti modellezéseként *iskolaköztársaság* formájában – a teljes élettevékenységbe való beleszólásra jogot formálni, s bár más-más úton, de magukba fogadni a szabadidőt, a közösségi élményt, demokráciát, eljutva akár a köztulajdonig is;
- Vagy pedig az eliskolásított tanulás mellett, helyett a széles értelemben vett művelődés (eo ipso nonformális kultúrateremtés, kultúrafogyasztás) tevékenységei kerülnek központba. E modellben az intézményhasználók köre is többgenerációs, többszerepű, a hagyományos „tanulói”/diák szerep megőrizve megszüntethető – vélték megfogalmazói<sup>xiv</sup> (ÁMK-k) (Vészi, 1980; Eszik, 1996; Jeney, 1986; Mihály, 1999; Trencsényi I., 2015). Egyfajta – talán a fentieket szintetizáló – választ jelentenek az elidegenedett iskola és társadalmi megromlott kapcsolatának helyreállítására a közösségi iskola-kísérletek – különösen a „permanens művelődés” optimista európai közhangulatában (Dave, 1976; Mihály, 1978; Delors, 1997)<sup>xv</sup>. Ezen iskolák alapelve, hogy a „hatalomgyakorlásban”, illetve a szolgáltatások igénybevételében is vegyenek részt a laikus intézményhasználók (mint pl. a Waldorfban a tényleges alapítók, a szülők, de ezt az elvet akarták szolgálni a magyarországi Általános Művelődési Központok is)<sup>xvi</sup>. A „community schoolok” modelljében kulcsfontosságú harmadik alapelv, hogy a „nem-hivatásosok” tanító szerepben is megjelennek (helyi teknővájó cigány a nógrádi Ságújfalun, a település „mesefája” Tiszafüreden, agármérnök apuka Pesterzsébeten stb.) (Lőrinczi 1992; Trencsényi I., 2015). Ez a „kibővített” iskola a „négyzetben” szinte már nem is iskola! Az iskolátlanság kihívására – pozitív választ adva a megértéssel követett iskolakritikusoknak, Holtnak, Reimernek, Illichnek – a megőrizve megszüntetett iskolával válaszolt.

A tapasztalatok valamennyi, még a tradicionális iskolától pedig legmesszebbre húzódtott modellek esetében is a „visszaiskolásodásról” szólnak: a 80-as évek nagy magyarországi ÁMK-kutatása alapvetően ezt igazolta (Eszik és mtsai, 1990; Pöcze – Trencsényi, 1987). A waldorfos szülők is gyakran panasztak, hogy a tanári kar gyakorlatilag (a hatékonyságra hivatkozva) visszavette a hatalmat az iskola felett. Maga Vekerdy is rezignáltan adott számot a honosítás buktatóiról (Vekerdy, 2011). Ezek az „iskolaszigetek” legtöbbször az adott establishmentnel szemben legfeljebb megtűrve, de inkább attól üldözötten jutottak ideig-óráig levegőhöz, s nehezítette létüket az iskola szervezeti jellegű működési kényszere, homogenizálásra törekvő rendszer-volta is. Jellegzetes, hogy azok a nagyformátumú pedagógusegyéniségek<sup>xvii</sup>, akik ezen iskolákat létrehozták és működtették (lásd feljebb hősök és követők), tulajdonképpen csak addig voltak ezt képesek megtenni, amíg maguk is személyes kovászként tartották egyben saját kezdeményezésüket (Trencsényi, 2011).

Felmerül tehát a kérdés, hogy ezen a tanuláson túl a *teljes életet* vagy annak egy részét modellezni, befogadni kívánó iskolák miért nem terjedtek el, miért maradtak meg térbeli és időbeli zárványként az iskolaügy történetében. Lehetséges, hogy azért nem szervesültek ezen elemek (iskolák) a pedagógiai mainstreamben, mert egyedi példaként igen, különösen humánus központi mesterekkel igen, de rendszerszerű elvként nem működőképes az iskola kisgömböci elve?<sup>xviii</sup> Nem lehetséges-e, hogy a zárványszerűség azért van állandóan jelen a kísérleteknél, ezen modellek azért élnek csak ideig-óráig, mert személyes és nem intézményes garanciák vannak csupán a működésükre?

Ha áttekintjük a reformpedagógia „történetét”, azok rendre hősies kezdetűk, konszolidált működésük, majd (többnyire tragikus) pusztulásuk hármasságaként írhatók le. A Waldorf-iskolákat elsöpri a fasizmus, a Jena Plan iskolákat az NDK szigorja teszi lehetetlenné, Makarenkot elbocsájtja (majd ezután cinikusan magáénak sajátítja ki) a berendezkedő sztálinizmus, Korczak növendékeivel válik füstté és hamuvá Treblinkán, a népi kollégiumokat bezárják, Domokosné Új Iskoláját, a KIE ebesi Fiúfalvát, Sztehlo Gaudiopoliszát bedarálják a konzervatív pedagógiát zászlójára tűző ún. „szocialista” állami iskolarendszerbe, Loránd elhagyja a Kertész utcát, a Róbert Károly körüti Nevelőintézet kísérletébe a „gyermek nemzeti évi” belebukik, a szentlőrinci iskolakísérletet ellehetetlenítik, Törökbalint a „pater familias” halála után az oktatáspolitikai játszmák játéka lesz, az ÁMK-kat eltünteti az iskolák államosítása stb. S ha e rövid felsorolásban nem csak a konkrét politikai, kulturális összefüggéseket, okokat tárjuk fel, hanem az ontológiai magyarázatot sem zárjuk ki, talán könnyebben érthetjük a csendes vagy zajos összeomlásokat (Kahn, 1992; Makai, 1996)<sup>xix</sup>.

Törvényszerű-e, hogy a csodálható utópiák csupán mintaként maradnak a szakma rossz lelkiismeretű kollektív emlékezetében? Lehetséges-e, vetődik fel újra a kérdés, hogy a „posztmodern kihívásra” – még hátrányos helyzetű, fejlődésben megakasztott régiókban is – mégse a nyitott iskola a jó válasz, hanem a „harmadik szocializációs közeg” (a „szabad” szabad idő) jelenségtudományának tudomásulvétele, sőt, intenzív fejlesztése, facilitálása, s az iskolafunkciónak e viszonyok közti újragondolása? Ha az iskolaintézmény – egyébként indokolt – radikális átalakítása, átalakulása megannyi

nehézségbe ütközik, s ezen közben egészséges társadalmi-állami szerepvállalások esetén a „harmadik szocializációs közeg” (Nagy, 2013), a dinamikus piacok diktálta versenyben presztízsből, magatartás formáló hatásában, tudástranszferét illetően, sőt közösségi-szocializációs szerepeit tekintve is hatékonyabb, akkor a támogatási politikának érdemes lenne erre jobban fókuszálnia. Így az iskola új helyzete ebben a kiterjedt és folyton változó „bolygórendszerben” nem az iskolaközpontúság geocentrizmusa, kizárólagossága, hanem a bázist jelentő, fűkeket és ellensúlyokat *pedagógiai* eszközrendszerrel megteremtő és biztosító sokbolygós együttes egyike lehet. Álláspontunk szerint e közvetítő szerepet jelentő (mediáló) feladatvállalással töltheti be „másodlagos szocializációs” szerepét (vö. Csoma, 1983).

Mindazonáltal a lifelong learning kihívására is ad ez egyfajta választ: ez az iskolakép ugyanis már nem a gyerekek, kamaszok iskolájának képe, hanem a „tanuló társadalomé”. Ez a kíváncsi nemzedék-közi tanulási együttlét egyébként a gyerekek iskolájának kultúráját is radikálisan átalakíthatja, hiszen az „iskolapadba ülő” felnőttek „padja” már végképp messze nem ugyanaz a pad, amellyel Karinthy Tanár úr kérem-jének nebulói bosszanthatták tanárukat. Az ő tanulási technológiájuk kiszolgálása az iskolai kultúra innovációjának legfontosabb motorja lehet. Mára közhely, hogy az iskolakép radikális átalakulásába az IKT-technológia széleskörű elterjedése is nagymértékben belejátszott és játszik ma is.

### III. Mégis iskola? Szocializációs funkciók

Segítségül hívva Csányi „evolúciós” szemléletét (Csányi, 2011), a „tömegiskola” funkciója az idő haladásával számot vető (a premodern időtlenséget mindenképpen tagadó) gyorsuló „modernizációban” az új meg új nemzedékek „betörése” jelenik meg szocializációs kihívásként. E „betörés” vonja magával az iskolás gyerekek családjának életébe való erőteljesebb „beavatkozást”, nem egy nevelési ideológia szerint „önzetlen” támogatást. Ez a szándék az alapvető magyarázata az iskola hatása, tevékenységi rendszere szükségszerű expanziójának. Ehhez társult – a világnak ezen felén mindenképp – a „kettős nevelés” fogalomgyűjtése, melyben az iskola képviseli a „tudományosabb”, „hatásosabb”, „jobb” stb. nevelést, a „maradibb”, „szubkulturálisabb”, „szegényebb” családi és környezeti nevelési hatásrendszerhez képest. Hogy a társadalomnak mindig van olyan csoportja, amely ezt a beavatkozást nem éli meg agresszióként, s nem aggódik a gyermeki privátszféra totalitárius bekebelezése miatt, nos, ez legitimálja az iskola (iskolásított tudás iskolásított közvetítésének) „expanzióját”. S tulajdonképpen ezek a csoportok legitimálják azt az államot is, amely e feladatot végrehajtja (paradox módon olykor éppen az expanziót filantrópiával, gyerekszeretettel, egyéb etikus értékekkel megjelenítő humanisztikus alternatívok bekebelezésével együtt). Ilyen állam lehet konzervatív-ellenforradalmi, de lehet modernizáló-forradalmi is. Gondoljunk akár e körben a Ratio Educationist létrehozó hatalmi körre, de felidézhetjük az ún. kommunista rendszereket létrehozó „forradalmi” államokat is, amelyek a hatalomátvétel előtt erőteljesen társadalmasítanak (pl. NÉKOSZ), a hatalomátvétel után pedig magukhoz ragadják az iskola tartalma és működése feletti irányítást. A történeti tapasztalatok leginkább azt mutatják, hogy ez a „behatolás” – akár édesítve, akár keserítve – nem éri el hatását, kontraproduktivitását igazolják a rendre bekövetkező apróbb-nagyobb lázadások, kitörési kísérletek<sup>xx</sup>.

Másfelől az iskola, mint másodlagos szocializációs közegként ismert terep jelentésében kifejezésre jut, hogy a vérségi kapcsolatok, természetadta közösségek horizontján túlmutató társas-társadalmi viselkedés megtanulására „teremtődött meg”. A család „bensőséges” szeretetkapcsolata, a mindenkinek felett álló gondoskodás és elfogadás világából kitekintő-kinövő gyerek e közeg segítségével illeszkedik be a kisközösségbe, majd a társadalomba<sup>xxi</sup>. Igen ám, de a modernitás ezen szocializációs parancsát a posztmodernben érvényre jutó kritikai pedagógia lényegében tagadja, mert beilleszkedésre „méltatlannak” találja az adott (voltaképpen a mindenkor adott) társadalmat, társadalmi viszonyokat. Került is egy szociálpszichológiailag „szelídítettebb” beilleszkedés-definíció, hogy „hiszen a forradalmár is köszön, kanállal eszi a levest, nem ugrik le a mozgó villamosról, időjárásnak megfelelő öltözetet hord, a széken ül, az ágyban fekszik, nem löki fel az utcán társát, illetve, ha fellöki, tudja, hogy mire számíthat, halottait eltemeti, újszülöttjeit köszönti stb.” Emellett persze a családot kialakulása óta ilyen meleg fészeknek tételező elképzelés is meglehetősen kritikátlan, hiszen, jól tudjuk, hogy meghatározott korokban messze nem volt ez így, s így az elsődleges és másodlagos szocializációs közegek közt is gazdag átmenetek léteztek a különböző kultúrákban. Ugyanakkor tény, hogy a nevelőintézményben új, más szabályok, normák, kapcsolatrendszerek tanulhatók, s ezekre a fejlődő egyénnek szüksége van, s szüksége van a társadalomnak is, hogy „gyakorlóterepként” legyen ilyen „társadalmi keszon”.

A kérdés az, hogy mi lehet a történeti, kulturális antropológiai oka annak, hogy az iskola annyira „megszerette” ezt a társadalmi megbízatást, hogy érzékelhetően egyre kevésbé akarja (képes?) elengedni, kiengedni a gyereket, kamaszt. Különböző ideológiák termelődnek erre a helyzetre. A „Ha tanítási időben elhagyod az iskolát és bajod esik, engem csuknak börtönbe” primitív érvrendszerétől a gyerek valódi védelmére, érdekeire hivatkozásig. Hiszen a „kinti világ” rossz, fenyegető, veszélyeztető – őrizzük meg gyerekként (csúnyábban mondva „infantilizáljuk”, ameddig csak lehet). Nota bene, hogy aztán annál nehezebben „illeszkedjék” az iskola elhagyása után a munka, a családalapítás, az állampolgári magatartás, korábban a kötelező katonai szolgálat világába! Mondhatni: az iskola kialakít magának – jószándékkal-e, vagy (ösztönös, tudatos) szakmai önvédelemből – egy „másfeledik” szocializációs közeget, olyan normarendszert, viselkedési, tanulási és tudáskultúrát, amely csak az iskolában érvényesíthető<sup>xxii</sup>. A primer magyarázat tehát az iskola sajátosságaihoz, személyzetének önálló, érdekrendszeréből vezeti le az iskola „eliskolásodásának” magyarázatát. A pedagógus ehhez ért (erről hiszi, hogy ért hozzá), ebben a közegben tudja megőrizni hatalmát – a gyerekek, de szülei felett is – hát kialakítja ezt a világot<sup>xxiii</sup>. Ám az új generációkat, a XX. századközép „dühöngő ifjúságának” életérzéseit kifejezve ez a „szép jövő” józanul már alig érdekelt<sup>xxiv</sup>. A szabadidő ilyen-olyan maximalizálásával (nyári táborok, iskolakerülés stb.), különböző kivonulásokkal teremtették meg jelenükben ideáikat. Az ő „megfűkezésükre” működteti a családok támogatásával az állam – egyre hosszabb idejű benntartózkodást igénylő – iskoláit? S pedagógus, szülő, állami tisztviselő egyaránt gyalázza a csúf piaci világot, mely talmi örömeiket kínálva csábítja az ifjúságot hamis értékek és hamis proféták felé.

#### IV. Mégsem iskola? A korábbi válaszok elégtelensége

De ez a piacellenes koalíció igazán nem működik, mert a városi létben szükségképpen kialakuló kamaszbandák (gangek) „domesztikálására” immár nem az iskola látszik a legalkalmasabb terepnek. Így a hagyományos szociálpedagógiai, animatori alapokon kibontakozik az „*ifjúsági munka*”, létrejönnek az iskolától több-kevesebb távolságot tartó mozgalmak, szervezetek (P. Miklós, 1997; Trencsényi, 1997; Trencsényi, 2000), szoros együtt járásban a gyógypedagógiai kultúra és a szociális munka kultúrájának fejlődésével kibontakozik az intézményes gyermekvédelem; s piacra lép a gyermekkultúra<sup>xxv</sup>: gyermekkönyvkiadás, gyermekszínház, gyermekfilmek, gyermekkiállítások, gyermekmédia stb. Egyre nagyobb teret követel az ifjúsági kultúra, a klubok (Diósi, 1983; Diósi – Köles, é.n.; Barna – Földiák, é.n.; Török, 1987), amelyek már alig-alig domesztikálhatók<sup>xxvi</sup>. Zinnecker és itthon Gábor Kálmán (Gábor, 2006) ifjúsági korszakváltásnak nevezi az átmeneti ifjúkorból a saját ifjúsági kultúrát megélő iskolai ifjúkorba történő átmenetet, az új világot kereső új lázadást<sup>xxvii</sup>. mígnem a táborok ifjúságából<sup>xxviii</sup> fesztiválok ifjúsága (s mára a Z-generáció screenager világa) lesz.

Ebben a válaszban újra csak új helyzetbe kerül az iskola. Egyfelől tudomásul kell vennie, hogy mindezek koordinációjára nincs kompetenciája, még inkább nincs „társadalmi megrendelése” (paternalista állá belegyömöszölné mindezt az iskolába, egy kicsit is szabadabb társadalom esetén engednie kell – forrása úgyszincs rá – a családok, fiatalok, gyerekek szabadságvágyának, vagy éppen a piac szabályainak), másfelől a pedagógiai felelőssége – a pszichológia által jól feltárt „teljes személyiség”, „holisztikus személyiségkép” stb. igénye – meghatározza a feladatot: ne csak diákszerepébe szürkülő tanuló- és vizsgázógépnek tekinteni a növendéket. Tetézi ezt az információs társadalom életútjainak sokszínűsége, a screenageri lét tanulási módjai, a szabadidős tanulási helyzetek divergenciája, a gamifikáció iskolai határokat felnyitó mechanikája (Nagy, 2013; Fazekas – Nagy, 2016). Ez a feladat új szerepkört, facilitáló szerepet vár el a „gyerekkísérő” pedagógustól, s nyitottabb, a partnerek autonómiáját tisztelő, egyenlő felek kapcsolatrendszerét vállaló partnerfelfogást az iskolaintézménytől (lásd: ifjúsági irodák, klubok, ifjúsági házak, ifjúsági pontok stb.). Ebben a kihívásban rejlik a posztmodern iskola paradoxona: új modellek váltak, válnak szükségessé. Vagy az iskola maga tűnik el a társadalmi intézményrendszerből...

Így újra felvetődik a kérdés, hogy a „posztmodern kihívásra” – még hátrányos helyzetű, fejlődésben megakasztott régiókban is – mégsem feltétlenül a nyitott iskola a jó válasz, hanem a „harmadik szocializációs közeg” (a „szabad” szabad idő) jelenségvilágának tudomásulvétele, sőt intenzív fejlesztése, facilitálása, s az iskolafunkciónak e viszonyok közti újragondolása. Látnunk kell, az iskola felszámolása nem napirenden lévő feladat, bonyolult érdekszövetség tartja jól-rosszul felszínen. Hasznos és legitim túléléséhez a jogokkal felhatalmazott intézményhasználók, kisgyerekek és ifjak, tanulók és diákok, (s nem csupán gondviselőik), illetve partnereik (beleértve a szabadidős tér reprezentánsait és a települési önkormányzatokat, nemkülönben az állam felelős személyeit, szervezeteit) konszenzusa együtt szükséges megannyi vágyakkal, elképzelésekkel, szándékokkal, hagyományokkal, perspektívákkal, kultúrával.

#### V. Egy megújított szociálpedagógiai diskurzus értelme<sup>xxix</sup>

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a „bővített iskola” és a „pedagógiailag (is) facilitált ifjúsági szabadidő” – az iskolazavarokra valamiféle válasszal szolgáló, így összefüggő, mégis *alternatív* – modelljeit, ki kell lépnünk a hagyományos neveléstudományi diskurzusból. Ehhez a kilépéshez ajánljuk a szociálpedagógia<sup>xxx</sup> megújított fogalmát, annak XXI. századi értelmezését<sup>xxxi</sup>. Azaz azt a némiképp újrafogalmazott interdiszciplinát kínáljuk értelmezési keretül, amelyet az iskola világát terhelő követelmény- és normarendszer nézőpontjaitól bizonyos értelemben megszabadított segítő-fejlesztő-facilitáló társadalmi tevékenység tudományos reflexiójaként értelmezhetünk. A szociálpedagógia értelmezésében helyet kér magának a szociális segítség, az ifjúságkutatás, a gyermek- és ifjúságvédelem, a gyerekek, serdülők, fiatalok informális vagy nonformális szervezeti világa, segített közösségi kultúrája<sup>xxxii</sup>. Ily módon a szociálpedagógia ebben a felfogásban egyszerre integratív részdiszciplinája a neveléstudománynak (harmonizálva érintkező társtudományok – szociológia, szociális munka, politológia stb. diskurzusaival), másfelől diszkrétan elkülönül a neveléstudomány hagyományos, XIX. századi tudományelméletben gyökerező alrendszeraitől, azokra (is) gazdagítóan reflektálva.

Míg az iskola alapvetően történelmileg top-down szervezet (mint korábban írtuk, az elit, a hatalom felől teljesedett ki és lett valamennyi társadalmi csoport számára elérhető), addig a szociálpedagógia bottom-up fejlődött (Giesecke, 2000), hiszen először a társadalom leszakadó részei számára vált elérhetővé, a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás kapcsán alakult ki, s teljesedett úgy, hogy valamennyi fiatal számára hozzáférhető lett. Ennek tükrében míg korábban a szociálpedagógia elsőrendű feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel (Schlieper, 2000) való pedagógiai munkát tartották (pl. szegénygondozás, büntetés-végrehatás), mára ez a teljes társadalmi spektrumot átfogó szolgáltatássá vált, mégpedig úgy, hogy a hagyományos kliensek számára a szociálpedagógia megmarad „kemény szociálpedagógiának”, addig a többi fiatalnak egyfajta „szoft szociálpedagógiaként” jelenik meg (hiszen a mentálhigiénia, a ventiláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklaszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal). Így a szociálpedagógia nem pusztán „elsősegélynyújtás”, hanem „az egész nevelési immanens jellemvonása” (Schlieper, 2000), közösség általi közösségre nevelés. Ennek okán a modern szociálpedagógia fő feladatának azt tekinthetjük, hogy összhangba hozzuk, hogy a nevelés közösségben, szociális kapcsolatok hálójában zajlik (amiről az iskolapedagógia sokszor megfeledkezik), ugyanakkor a „műveltségzés” az egyén, mint autonóm, önhatalmú személy terében történik (Schlieper, 2000).

Nem lehetséges egyetlen intézményben az összes szocializációs feladatot teljesíteni, ezért a szocializáció a pedagógiailag értelmezett, ám sokféle módon üzemelő intézmények (intézményrendszer, intézményhalmaz, intézménylánc) kontextusában értelmezhető csupán, s az egyes intézmények itt kell meghatározzák pedagógiai feladatukat (Giesecke,

2000). Hovatovább a pedagógiai tér didaktikai tervezettségé a posztmodernitásban esetlegessé is válik, annak már csak egyes részeit (még az iskolai oktatásnak is csak egyes részeit) lehet tervszerűen projektálni. Ez az értelmezés kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét. Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerré a tervezett pedagógiai térrel, hiszen – a beki kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett – kiszélesedett annak ügyfélköre arra formálva igényt, hogy az iskolában történő kognitív tanulás mellé a szociális tanulás ismertessék el. Ez alapján megfogalmazva a szociálpedagógia XXI. századi feladata: *a választásos életrajz (Gábor, 2006) kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása, valamint a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a fiatalokban mint önálló életszakaszban és mint a felnövés folyamata során (vö. a Nemzeti Ifjúsági Stratégia (2009) küldetésével), annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.*

E paradigma<sup>xxxiii</sup> elsősorban a neveléstudomány/nevelésfilozófia számára szolgálhat szemléletmódjával fontos, új megközelítésekkel, s – a nemformális, informális tanulás, andragógia kontextusát tekintve – van tanuláselméleti relevanciája is. A praxis oldaláról nézve pedig – tekintetbe véve a társadalmi gyakorlat gazdagodását, alapvetően posztmodernnek tekinthető kihívásait – indokolt egy újabb integratív neveléstudományi diszciplína tételezése, ennek sajátosságainak feltárása, kutatási metodológiájának rendszerszerű összegzése. A szociálpedagógia ebben az új értelmezésben (Nagy, 2016) azon területeket igyekszik megjeleníteni, amelyek szakmai krédójában, kutatási fókuszában az ifjúsági világ hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s e mellett új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenséguniverzumot tekintik kutatói, feltárási feladatuknak, árnyalva és gazdagítva a neveléstudományi nézőpontokat és diskurzust. Ebben az értelmezésben – hasonlóképp a nevelésszociológiával – a nevelés a „probléma” és a társadalomkutatás ehhez az eszköz, lényege pedig a nevelés kérdéseinek társadalmi összefüggérendszerbe helyezése. Ugyanakkor a szociálpedagógia nem csupán mint sajátos praxisok integrált fogalma, hanem mint a neveléstudományi kutatói érdeklődés sajátos diszciplínája is jól elhatárolható a nevelésszociológiától. Tárgya szerint: míg a nevelésszociológia a nevelés világába tartozó jelenségek szociológiai összefüggéseit, okait, következményeit, indikátorait tárja fel, addig a szociálpedagógia azon praxis sajátos működését tekinti – akár éppen szociológiai, de megannyi más társdiszciplína eszközzel – amelyek beleférnek a fent említett segítő-fejlesztő-facilitáló tevékenységegyüttesbe. Így szociálpedagógiának nem az oktatás szakszociológiáját értjük, hanem a pedagógia társadalmi kontextusát: a gyermekkor halálaként aposztrofált jelenségvilágot, illetve az iskolai ifjúkor és az elhúzódnó felnőtté válás jellegzetességeit, amely értelmezések az alapvetően szociológiai-nevelésszociológiai diskurzusból neveléstudományi drámává is transzformálja a problémát.

## Irodalom

- Almássy, Balázs (2016): Abszolút pedagógusok a Nyugat tanár-regényeiben. In: Hudra, Árpád – Kiss, Endre – Trencsényi, László (szerk.): *Abszolút pedagógusok*. Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhely, Budapest.
- Barcsi, Tamás (2012): *A kivonulás mint lázadás. A kultúrától az ellenkultúráig, avagy a megtalált szabadság*. Publikon Kiadó, Pécs.
- Barna, Gábor – Földiák, András (é.n.): *A klub mint aktivizáló környezet*. Múzsák Könyvkiadó, Budapest.
- Benedek, István (1964): *Aranyketrec*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Benyovszky, Andrea (2013): *Otthonoktatás az Amerikai Egyesült Államokban*. URL: [http://www.tani-tani.info/otthonoktatás\\_az\\_amerikai](http://www.tani-tani.info/otthonoktatás_az_amerikai) (utolsó letöltés: 2017.03.31.)
- Bodonyi, Edit (2014): *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bodor, Ferenc (2000): *A nomád nemzedék. Fiatalok népművészeti mozgalma*. Selyemgombolyító-Népművelési Intézet, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1971): Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Information sur les sciences sociales*, 2. sz.
- Bourdieu, Pierre (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése – Tanulmányok*. Generalpress, Budapest.
- Bús, Imre (szerk.) (2013): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Budapest – Szekszárd.
- Csoma, Gyula (1983): *Elviszik-e a kutyák az iskolát?* Móra Kiadó, Budapest.
- Dave, R. H. (szerk.) (1976): *Foundation of Lifelong Education*. Oxford, Pergamon, New York.
- Delors, Jacques (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris, Budapest.
- Diósi, Pál – Köles, Sándor (szerk.) (1983): *Klub volt, klub nem volt*. Múzsák könyvkiadó, Budapest.
- Eszik, Zoltán – Fóti, Péter – Pöcze, Gábor – Somorjai, Ildikó – Trencsényi, László (1990): Intézmény a rendszerváltás sodrában /a magyarországi általános művelődési központok. *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*, 15. sz.
- Eszik, Zoltán (1996): Iskola és communitas. *Új Pedagógiai szemle*, 7-8. sz.
- Fazekas, Anna – Nagy, Ádám (2016): Szabad és még szabadabb idők – szabadidős terek és tevékenységek változása. In: Nagy, Ádám – Székely, Levente (szerk.): *Negyedszázad*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- Ferge, Zsuzsa (1976): *Az iskola-rendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R., Katalin – Hegedűs T., András (1989): *Az újjáépítés gyermekei – a konszolidáció gyermekei*. Magvető, Budapest.
- Ferran, Pierre (1977): *L' école de la rue. Une education ouverte sur le milieu*. Editions ESF, Paris.
- Fóti, Péter (2009): *Útmutató rebellis tanároknak*. Saxum, Budapest.
- Freire, Paulo (1976): *Education, the Practice of Freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative, London.
- Földes, Éva (1964): *Népnevelési-népoktatási törekvések a korai antifeudális népi-forradalmi mozgalomban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



Gábor, Kálmán (2006): Civilizációs korszakváltás és ifjúság. In: Gábor, Kálmán (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere, Szeged.

Gáspár, László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gáspár, László (1999): *Az iskolakérdés*. OKKER, Budapest.

Gáspár, László – Kelemen, Elemér (é.n.): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. OKKER, Budapest.

Giesecke, Hermann (2000): Iskola és szociálpedagógia. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Golnhofer, Erzsébet – Nahalka, István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Holt, John (1971): *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better*. Dutton, New York.

Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Calder and Boyers, New York.

Jeney, Lajos (1986): *Improvement of the Design, Planning and Management of Educational Buildings and Furniture- Case Study on Hungary*. UNESCO, Budapest.

Jeney, Lajos (2014): *Építészet – közösségi művelődés – iskola – nevelési központok. Összegejtött tanulmányok*. Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete, Budapest.

Kahn, Gerard (1992): *Janusz Korczak und die juedische Erziehung*. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim.

Kereszty, Zsuzsa – Pólya, Zoltán (2002): *Csenyéte antológia*. Gandhi Közalapítványi Gimnázium, Budapest-Pécs.

Klein, Sándor (2007): *Gyerekközpontú iskola*. Edge 2000 Kft, Budapest.

Loránd, Ferenc (1980): Cui prodest?: Az iskolai szelekció és néhány következménye. *Világosság*, 1. sz.

Lorinczi, Csaba (1992): A közösségi művelődés és közösségi iskolák létrehozásának lehetőségei. *Parola*, 4. sz.

Makai, Éva (1996): A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái. *Iskolakultúra*, 10. sz.

Makai, Éva (2007): Új kihívások és lehetőségek a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában. In: Bábosik, István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. OKKER Zrt, Budapest.

Makai, Éva (2010): Gyermekvédelem – esélyegyenlőség – cigánygyerekek. In: Majsai, Tamás – Nagy, Péter Tibor (szerk.): *Lukács a mi munkatársunk. A WJLF tisztelgő kötete Lukács Péter 60. születésnapjára*. Wesley Jubileumi Kötetek 2. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

Makarenko, Anton (1979): *Pedagógiai hőskötemény*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Mihály, Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Okker, Budapest.

Mihály, Ottó (1979): *Közüktatás és permanens nevelés*. MTA PKCS, Budapest.

Mihály, Ottó (1999): A polgári nevelés radikális alternatívái. In: Mihály Ottó (szerk.): *Az emberi minőség esélyei*. Okker, Budapest.

Nagy, Ádám (2013): Szabadidős tervek és tevékenységek. In: Székely, Levente (szerk.) (2013): *Magyar Ifjúság 2012, Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest.

Nagy, Ádám – Trencsényi, László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban*. ISZT Alapítvány, Budapest.

Nagy, Ádám – Nizák, Péter – Vercseg, Ilona (2013): *Civil társadalom, nonprofit világ*. UISZ Alapítvány, Budapest.

Nagy, Ádám – Bodor, Tamás – Domokos, Tamás – Schád, László (2014): *Ifjúságügy*. ISZT Alapítvány, Budapest.

Nagy, Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. sz.

Natorp, Paul (2000): Nevelés és közösség. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Németh, András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nohl, Hermann (2000): *Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben*. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Niemeyer, Christian (2000): A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

P. Miklós, Tamás (1997): Ifjúsági szervezetek évszázada? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.

Pataki, Ferenc (2005): *A Nékosz legenda*. Osiris, Budapest.

Pőcze, Gábor – Trencsényi, László (1987): Általános művelődési központok: szolgáltatás reggeltől estig. In: Petró, András (szerk.): *Köznevelésünk évkönyve*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Pőcze, Gábor (1989): Szinte gyermekien őszinte. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz.

Rapos, Nóra – Gaskó, Kriszta – Kálmán, Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI. Budapest 2011 Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Radó, Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 4. sz.

Reimer, Everett (1971): *School is Dead. An Essay on Alternatives in Education*. Penguin, Harmondsworth.

Rogers, Carl (1959): A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. In: S. Koch (szerk.): *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context*. McGraw Hill, New York.

Rogers, Carl (2015): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest.

Rozsnyai, Istvánné (1968): *Közösség születik*. Tankönyvkiadó Budapest.

Sáska, Géza (2009): The Emergence of „Real” Socialist Pedagogy. In: Johanna, Hopfner – Németh, András – Szabolcs, Éva (szerk.): *Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008. Erziehung in Wissenschaft und Praxis; Band 5*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main; New York; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien.

Sáska, Géza (2012): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! Universitas Pannonica 15*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Schlieper, Friedrich (2000): A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre. In: Kozma, Tamás – Tomasz,



Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Snyders, Georges (1973): *Où vont les pédagogies non-directives?* PUF, Paris.

Szekszárdi, Ferencné (1991): A zsarnokság vége. *Iskolakultúra*, 1. sz.

Takács, Géza (1987): Az iskola vaskos bástyái. *Valóság*, 2. sz.

Török, József (1987): *Az ifjúsági klubmozgalom társadalomtörténeti vázlata*. Zempléni Múzsza Alapítvány, Sárospatak.

Trencsényi, Imre (2015): *Közösség – művelődés – közösségi művelődés*. Fapadoskönyv, Budapest.

Trencsényi, László (2011): *A maratoni sereg*. Önkönet, Budapest.

Trencsényi, László (1993). *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Trencsényi, László (1994): Gyermek és demokrácia – dániai tanulmányút. *Iskolakultúra*, 1. sz.

Trencsényi, László (1994): *Az iskola-köztársaságok történetéből*. In: Trencsényi, László (szerk.): Az „alkotmányos” pedagógus: Janusz Korczak. Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest.

Trencsényi, László (1997): Mozgalmak évada? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.

Trencsényi, László (2000): A gyermek mint civil. In: Pukánszky, Béla (szerk.): *A Gyermek évszázada*. Osiris, Budapest.

Trencsényi, László (2001): Rettenetes a kísértés a kudarcra. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.

Trencsényi, László (2007): *Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények „történeti rendszerében”* In: Kiss, Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Pápa-Pécs.

Trencsényi, László (2012): *Gyerekek színpadon, nézőtérén*. Fapadoskönyv.hu. Kiadó, Budapest.

Trencsényi, László (2013): *Gyermekirodalom A-Z*. Fapadoskönyv.hu. Kiadó, Budapest.

Trencsényi, László (2014): *Művészetpedagógiától a gyermekkultúráig*. PTE, Budapest-Szekszárd.

Trencsényi, László (2014/27-87): Én igyekszem, de ellenem dolgoznak a külső elvárások. In: *Miskolci pedagógiai tükrök*. Fapadoskönyv kiadó.hu, Budapest.

Trencsényi-Waldapfel, Imre (2003): *Előadások a görög nevelés elméletéből*. Okker, Budapest.

Vág, Ottó (szerk.) (1971): *A marxista pedagógia története dokumentumokban, A munkásmozgalom pedagógiai törekvései a tőkésországokban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vastagh, Zoltán (2015): *Közös élmények fonalán, Válogatott írások*. Argumentum, Budapest.

Vekerdy, Tamás (2011): *És most belülről. Álmok és lidércek*. Saxum Kiadó, Budapest.

Vészi, János (1990): *Alfa születik*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vince, László (1981): *Rousseautól Neillig*. Tankönyvkiadó, Budapest.

88/2009 (X.29.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról.

<sup>i</sup> A szerzők ketten írják e tanulmányt, amely jellegzetességét tekintve – vélhetőleg a posztmodernről nem teljesen idegen – azt a megoldást követi, hogy a konszenzuális tételek és bizonyítások mellett megőrzi a kettejük közt újabb dialógusokra serkentő különbségeket is. Ehhez hozzátartozik, hogy pályájukban sok a közös: az ifjúsági mozgalmak partvidékeiről indultak – igaz, két különböző generáció aktivistájaként. Nem tudható, hogy ez a generációs különbség magyarázza-e, hogy egyikük inkább az iskolakutatás metodikájával közelítette a közös témát, másikuk pedig az ifjúságügyi diszciplína megalapozásával; de abban egyetértés van köztük, hogy mindkét narratíva neveléstudományi megközelítést jelent. Írásunk elsősorban a magyar, kelet-középeurópai történelem reflexiója.

<sup>ii</sup> Jelen szöveg a hasonló címen az *Iskolakultúra* 2016. évi 10. számában megjelent tanulmány – az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógiai Albizottsága 2017. februári vitája nyomán – továbbfejlesztett, újragondolt változata.

<sup>iii</sup> A reformpedagógiai, iskolaújító mozgalmak a XX. század elején az urbanizáció, a modern társadalmak, euroatlanti típusú kultúrák válasza a társadalmi krízisre. Történeti elemzése a nemzetközi szakirodalomban – különösen a „kétpólusú világ” időszakában – igen megosztott. Rövid ideig pedig alapvetően együtt jártak különböző, életmódváltást hirdető „forradalmi” mozgalmakkal (legyen az politikai-társadalmi forradalom, vagy inkább az exodust hirdető életreform-mozgalom. A sztálini termidor idején fordult a megítélés Kelet-Európában, a burzsoázia saját gyermekeinek dédelgető inkubátorát látták, láttatták azokban az innovációkban is, amelyek pedig éppen szociális érzékenységgel tűntek ki. A „baloldali” konzervativizmus (pl. a francia Snyders a hetvenes években, a magyar Vincze) és a „jobboldali” (pl. a magyar Sáska) összetalálkozott az újiskola-kritikákban, s igazán 1968 hozott alapvetően fordulatot és integrációt az értékelésben, a posztmodern pluralizmus jegyében alternatívákként nyertek létjogosultságot e törekvések (Snyders, 1973; Sáska, 2009; Vincze, 1981).

<sup>iv</sup> Másutt bemutattuk (Nagy – Trencsényi, 2012), hogy a reformpedagógia „új” jelzője egyszerre foglalt magába már a XX. század elején egy új tudományos társadalom- és gyerekképet, e társadalomnak (s a benne élő gyermeknek, serdülőnek, fiatal felnőttnek) megannyi új vonását (pontosabban az erről keletkezett új tudásokat, melyeket a pszichológia, a szociológia, majd a kulturális antropológia tárt fel), de legalább ennyire a modernitástól némiképp „megszédülten” magának az „Újnak” kultuszát – harmóniában az egykorú művészeti avantgard szemléletmódjával. (Trencsényi, 1993)

<sup>v</sup> Ezt a kérdést feszegeti társadalom- és művelődéstörténeti tanulmányában Barcsi Tamás is (Barcsi, 2012).

<sup>vi</sup> „Miért különösen aktuális, hogy úgy beszéljünk róla, mint *szerpek együtteséről*? Minden megtorpanás ellenére plurális demokráciában élünk, ennek minden ellentmondásosságával együtt! Teoretikusan kétségbe vonatott a felsőbbrendű állam önképe, amely a heteronóm erkölcsiség nevében elosztja a szerepeket, szereprendszereket. Míg korábban a gyermek, a kamasz különböző szerepeit egy intézményrendszer próbálta lefedni, ma már nincs olyan intézmény, amely kisajátíthatná, államosíthatná! Korábban az állam, vagy még régebben az egyház áll a hierarchia csúcsán; *ha a gyerek nem végzett úttörőmunkát, hármass magatartást kapott, ha a zeneiskolában tanult és elment a kulturális szemlére, az úttörőcsapat nevében lépett, léphetett fel, miközben nem ott szerezte ezt a tudását. Ha betört az ABC-be, az iskolában kapta a büntetést. Az iskolai rendtartás írta elő, hogy tartózkodhat-e este 8 óra után nyilvános helyen*. Ma már az értékek és szerepek nincsenek egymástól és a hatalomtól függő viszonyban. A rendszerezettség, a *struktúra* hiányaira legitim válaszként csak a társadalmi struktúrába való beilleszkedés valamennyi szerepének támogatása lehet legitim.” (Makai, 2007)

vii Utóbbi ugyan gyermekvédelmi nézőpontból foglalkozik a jelenséggel, de innen eljut a jelen tanulmány szempontjából fontos megközelítésig, a több társadalmi szerepben létező gyerek, kamasz felfogásáig, amelynek, akinek jellemzői: az esetek többségében van családja (hiszen a „nem családban nevelkedő” fogalma nem zárja ki, hogy ne lehetne családja, vagy teljességében a családja nélkül nevelkedő lenne); a szabadidős intézményrendszer széles spektrumának látogatója (mozilátogató, diszkózó, táncbázisba járó, sportoló, plázázó stb.); kultúra-fogyasztó és kultúrateremtő (internetező, chatelő, zenerajongó, videójátékos, olvasó, tévéző, versíró, sportcsapat drukkere stb.); vannak civil közösségei, közösségi szerepei (barát, cserkész, úttörő, kortárssegítő, amatőr művészeti csoport tagja, gyülekezeti tag, egészen a szektákig, marginális csoportokig); lehet jövedelemtermelő szerepe (diákmunka, „fehér” és „fekete” alkalmi munkák és jövedelmek, diákhitel, különböző szociális juttatások alanya); a tömegmegmozdulások értő vagy belesodródott atomja.

viii Ennek példája, amikor Csenyétén fiatal iskolavezetők komoly szakmai támogatással a rogersianus pedagógiát próbálták meghonosítani a helyi kisiskolában, mire a roma szülők tüntettek: „tessék nekünk olyan iskolát csinálni, amilyen a >>parasztnak<< van” jelszóval követeltek „rendes iskolát maguknak”(Kereszty – Pólya, 2002). Hasonlóképp félti Bogdán Péter is az alternatív pedagógiák hegemoniájától a cigánygyerekek iskoláit (Bogdán, 2011).

ix Ne feledkezzünk meg ennek paródiájáról sem, pl. Rabelais óriás királyfiainak nevelési regényei (Rabelais, F.: La vie de Gargantua et de Pantagruel).

x Más megfogalmazásokban: *személyközpontú* (Rogers, 1959, 2005; Klein, 2007; Vastagh, 2015), vagy minden differenciáló képet összegző jelzővel: *adaptív* (Rapos – Gaskó – Kálmán – Mészáros, 2011).

xi Az iskola ilyen értelemben a „művelt polgár” tolvajnyelvét beszéli, vagy éppen a kreatív technokrata eszményét szolgálja ki.

xii S sokszor érzékeljük, hogy a pedagógusok egyébként ezeket a gyerekeket szeretik legjobban, ők engedelmesek, feladatra foghatók, „veszik a lapot” (Pöcze, 1987; Golnhöfer – Nahalka, 2001; Trencsényi, 2001, 2014). Nem véletlen, hogy mind a maga idején „társadalmi haladást” jelentő lutheri reformáció, comeniusi, Apáczai Csere Jánoshoz kötődő iskolateremtési szándékok, illetve később a munkásmozgalom folyamatosan napirenden tartja az iskolához, jó iskolához való hozzáférés követelését (Vág, 1971). Hogy a XX. század másik nagy költőjét, József Attilát idézzük, aki szerint 3 dolog „kell”: „Kőházak, iskolák, kutak”. Egy más megközelítésben, a kisebbségben maradt szórvány identitásának védelmében emlegette Remenyik Zsigmond versében (Templom és iskola) mint szükséges intézményt az iskolát. Lám, újabb érv az iskolaintézmény megőrzésének ideologisztikus volta mellett.

xiii Az is igaz, hogy újjáépítési ciklusokban, új elitiek szervezése idején fel-felbukkan az iskola szocializációs szerepének tulajdonított jelentőség (Forray – Hegedűs, 1989).

xiv A történelmi mozgások másik alternatívája éppenséggel az iskola körüli világ jellegzetes strukturálódása, gazdagodása. A „settlementek” (Nagy – Nizák – Vercseg, 2014), más vonatkozásban a „city as school” (ecole de la rue”) megoldások is ebbe az irányba hatnak. De még erősebb a folyamatban a „harmadik szektor”, az autonóm ifjúsági csoportlét legitimációja<sup>xiv</sup>. Vannak megközelítések, melyek éppen a szféra, a környezet felerősítésével, pedagógizált megtámogatásával nyújtanak segítséget az eredeti funkcióira visszarendeződő iskolának is. Példánk a lengyel „Szcola szrodowiskowa” (környezeti iskola), még inkább a francia ZEP-ek (Trencsényi, 1987), az iskolázásnak adott elsőbbség zónái, amelyben a névvel ellentétben éppen az iskola környezetét táplálták fel annak érdekében, hogy az iskola ne az esélyegyenlőtlenségeket termelje újjá.

xv Az organikus módon létrejött iskolarendszerek mintái (főképp a skandinávok vagy az USA) esetében nem a többé-kevésbé felvilágosult és többé-kevésbé abszolutista állam „felülről” kezdeményezte az iskolahálózat kiépítését, s gyakorolta mindjárt kontrollját felette, hanem az új, a családi szocializációban már meg nem szereshető tudásokra vágyó helyi közösségek, egyházi vagy világi önszerveződések. Ennek nyomán Dániában ma is a „hivatalos” iskolarendszerrel párhuzamos (állami költségvetésből támogatott, újabban „beszámítható”) tanulási színterek működnek. A népfőiskolákon túl gondolunk itt a veszélyeztetett ifjúsági csoportok számára működtetett „ungdomskoléra” is (Trencsényi, 1994a).

xvi A magyar szakma az 1956-ban Kanadába emigrált történelemtanártól, Csaba Lőrinczitől ismerhette meg a community school primer forrásait (Lőrinczi, 1992). A Soros-alapítvány koordinációjában több pilote-program indult országszerte a 90-es években jelentős támogatással. Korábban a nemzetközi tapasztalatokból tájékozódó iskolaépítész, Jeney Lajos, és a művelődéstörténész, Vészi János organikus úton jut el az integrált közösségi-kulturális-oktatási központok gondolatáig, az agóra, a zsinagóga, a középkori piac tér némi képp idealizált képét állítván szembe a modernizáció túlhajszolt intézményspecializációjával. Ez lett az „Általános művelődési központ” modellje. Ez utóbbiakhoz megannyi innovátor, kutató, fejlesztő, kulturális menedzser csatlakozott, bár az államszocializmus viszonyai közepette a bürokrácia sose juttatta elegendő levegőhöz, a rendszerváltás pedig elsodorta, mára tulajdonlási akadályok is tornyosulnak előtte, a visszacentralizált állami tulajdonlású iskola ma nem képes a helyi társadalom szolgálatába lépni.

xvii Nem vitatjuk, hogy ott és akkor ez mind a legnemesebb pedagógiai szándékot szimbolizálta, mind a legeredményesebb pedagógiai eredményt érte el. Emellett e modellek – legalábbis ideológiájuk szerint – túlnyomó részt nem a „totális állam” területhódításai voltak, ideológiáikban sokkalta erősebb volt egyfajta szociális elkötelezettség, leginkább az intézménytelen, ingerszegény helyi közösségek megsegítése állt a szándékok mögött (bár sokszor a megsegítés paternalizmusával utalva valamifajta „szeretetteljes erőszakra”), sokszor éppen az állammal vagy a társadalmi mainstreammal szembe is fordulva.

xviii Vö. Mihály Ottó iskolatipológiájának forradalmi iskolájával, amelyet annak győzelme után mindig bekebelez az állam (Mihály, 1999).

xix Erről a hullámzó esélyekkel megjárta kálváriáról lásd Trencsényi *A maratoni sereg* című könyvét (Trencsényi, 2011). Ugyanebben az elemzésben fél évtizede mindig találtatott konkrét ok a visszaesésre, kudarcra, a trendjellegből következik, hogy a bukások ontológiai szükségszerűségét is megvizsgáljuk.

xx Karácsony Sándor alkalmazott metaforája a „pad alatti forradalomról” (Karácsony, 1948), a regényirodalom és a modern filmművészet klasszikusai rendre erről szólnak. Almássy Balázs doktori disszertációja a Nyugat nagy nemzedékének (Kosztolányi, Babits, Juhász Gyula, Móricz és mások sorsán és hőseinek lázadó és elbukó sorsán igazolja ezt (Almássy, 2016), Ottlik „iskolája” (Szekszárdi, 1991), s ott van 60-as évek magyarországi kritikai realista „új hulláma” megannyi hasonló lázadás regénye: Gergely Márta *Sárfényese*, Galambos Lajos *Szent János fejevétele*, Végh Antal *Bekötő útja*, Czákó Gábor *Iskolavára*. A film klasszikusaiból említsük a híres *Holt költők társaságát*, az *If-et*, akár az *Eper és vért*, a magyar Herskó *Szevasz*, *Veráját*, Rózsa János *Pókfociját*, Dárday *Jutalomutazását*, Gulyás Gyula *Sípoló macskakövét*, mondhatnánk a Balázs Béla Stúdió hetvenes évekbeli teljes pedagógiai munkásságát. Említsük a legújabbat: az Oscar-díjas rövidfilmet, a *Mindenkit*.

xxi A „beilleszkedés” korparancsát a forradalmi pedagógiák csaknem egyöntetűen tagadják. Gondoljunk Petőfi Sándornak, a XIX. századi forradalmár költőnek híres soraira a költőbaráthoz írt híres verses levelére Arany Jánoshoz intézett verses levélben (*S így az*

*eléléshez nincsen mód, nincs! hivatal kell. / Meghajtom fejemet, szépen mosolyogni tanúlok, / nyájas szófogadás, kígyó-csúszásu hizelgés / Lesz kenyérem (s zsíros kenyérem)... hah, lesz a kutyának, / Nem pedig énnékem! pusztán a gondolat is már / Lángfelhőket idéz véres szemeimnek élébe, / És szívem tombol, mint a harmadfű csikó, ha / A pányvás kötelet legelőször dobja nyakába / A pásztor, hogy a ménesből kocsirúdho' vezesse. / Nem a tehertől fél, amelyet húznia kell majd, / Nem! hanem a hámtól, mely korlátozza futását.) (Petőfi: Levél Arany Jánoshoz)*

<sup>xxii</sup> Erre is szoktak magyarázatot adni azzal, hogy a modern társadalom pedagógusa olyan személy, aki életében el sem hagyta, hagyja a tantermet, legfeljebb helyét változtatja az osztályterem bútorai közt, pad mögül a katedra mögé áll...

<sup>xxiii</sup> A gyerek számára sem mindegy, hogy börtönrácsokként veszi körül az iskolásnemzedéket az iskola valóságos és virtuális bástyarendszere (amely Takács Géza tanulmánykötete óta a „vaskos” jelzőt viseli; Takács, 1987), vagy Benedek István által „aranykettrecé” varázsolt meseboltként öleli magához (Benedek, 1964), pedig valójában kulturálisan mégis ugyanannak a funkciónak a két oldaláról van szó.

<sup>xxiv</sup> Jellemző, hogy a „szabadság-társadalmat” a nagy álmodók is a „jövőbe” helyezik (mint jóformán minden szabadság-ideológiájú államra). Az iskola mint „*jövőre nyíló ablak*” (Rozsnyainé, 1961; Makarenko, 1979) nem az adott kor – kritikára érdemesült – társadalmi viszonyait leképező világa, hanem a „megszerkesztett szép jövő” – ma már tudjuk – *soha meg nem valósuló*, legfeljebb különböző csoportok különböző reményeit világképpé formáló ideálképe.

<sup>xxv</sup> E jelenségvilágnak a holisztikus folklórtól elváló strukturálódásában jól megkülönböztethető a gyerekeknek válogatott, gyerekeknek létrehozott, általuk saját örömeikre létrehozni segített, olykor a felnőtt gyönyörködését szolgáló termékek, alkotások, tevékenységek köre (Bús, 2013; Trencsényi, 2014). Emellett fokozatosan – nem kis részt a valóságos piac igényeinek is megfelelően, de vállalva „alternatív” életérzéseket, gyerekképeket is – eltűnik jelenségvilágból a „didaxis”, a direkt nevelő szándék. A „létező szocializmus” terelte vissza a pedagógiát – és a gyerekvilágot is – valóságosan visszagyömöszölte a falak közé, úgy restaurálta a bűnhődő-megjavuló rossz gyerek irodalmi ideálját, a 70-es évek kulturális és pedagógiai „détente”-je kell, hogy helyreálljon a gyermekkultúrában a modern pedagógiák gyerekképe. A diákszínjáték, egyáltalán az amatőr művészeti mozgalmak történeteiben hasonló jelenségek mutathatók ki. Az amatőr művészeti mozgalmak – a fiatal generációk szabadságküzdelseinek részeként – előbb-utóbb kibújtak az iskola gyámkodása alól. (Trencsényi, 2012, 2013)

<sup>xxvi</sup> Osborne híres drámája, a *Dühöngő Ifjúság*, de akár Woodstock is jelképe az új ifjúsági világnak, melynek elemi lényege a generáció autonómia-törekvése, elhatárolódása a szülők romlottnak tartott érték-, és kapcsolati kultúrájától.

<sup>xxvii</sup> S ugyanerről van szó öniológiája szerint is a hungarikummá fogadott táncházmozgalom esetében is: a neofolklorista „revival” ugyanígy az alternatív ifjúsági életforma kerete (Bodor, 2000).

<sup>xxviii</sup> A XX. század első felére jellemző tömegszervezetek és -mozgalmak mindegyike létrehozott sajátos, már-már formális tanulási helyeket és alkalmakat (pl. próbázás a cserkészletben, vezetőképzés, hittankör, „pontmagyarázat” a táborigazsárlófelvonásokon. Megszabadulván az állami gyámkodástól e mozgalmak leginkább apró alternatív szektákká redukálódnak (P. Miklós, 1997; Trencsényi, 1997).

<sup>xxix</sup> Ebben nem egyezhetünk Ferge Zsuzsa – egyebek közt a szerzőknek küldött levélben 2016-ban kifejtett – álláspontjával, aki a szociális munka elméletének „meghekkelőit” látja a szociálpedagógiai diskurzusban. Lehet, hogy a szakmatörténeti, és képzéstörténeti háttér alapot ad egy ilyen értelmezésnek, de ebben a tanulmányban éppenséggel az integráló elemeket keressük e fogalom „zászlaja” alatt. Vitéz van ennek megfelelően a szociális munkások képviselőinek álláspontjával is.

<sup>xxx</sup> Már önmagában a szociálpedagógia fogalma annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat, és nem csak egy, intézményi hierarchiában „összesorsolt” felnőtt és gyermek, kamasz viszonya (Natorp, 2000). Kialakulása jórészt vélhetően annak köszönhető, hogy az iskola nem kárpótolhatott a premodern korból a modernitásba való átmenet során a családi, szomszédsági környezet megváltozásáért, s hogy a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos nyert teret a neveléstudományban (Niemeyer, 2000).

<sup>xxxi</sup> A hagyományos történelmi értelmezés elsősorban a német szakirodalom alapján fogalmazott, de akár a francia animátori értelmezésben is megjelent. Jellegzetes az új orosz szakirodalomban.

<sup>xxxii</sup> Ide értve hagyományos és új közvetítő technológiákat, intézményeket, iskolaintézményeket (óvoda, kollégium stb.) és más, az ifjú nemzedék támogatott – és nem támogatott – szocializációjában szerepet vállaló, szerephez jutó intézmények, szervezetek világa, kultúrája, története, hatásrendszere, működésének szabályszerűségei stb.

<sup>xxxiii</sup> Másfajta válasz az itt nem érintett home schooling jelensége. Vajon az iskolából gyermekeiket kivonó (hazarendelő) szülők keveslik-e vagy sokallják az iskola másodlagos szocializációs közeg teljesítményét? Jellegzetesen közeposztálybeli jelenségről van szó, a peremre szorított társadalmi csoportok „megoldják” a kihívást az „iskolakerülés” újratermelésével, a magasabb osztályok családjai jellegzetesen megvásárolják (vagy megvásároltatják az állammal) az exkluzívabb iskolázási szinteket, ahol nevelési értékeiknek megfelelő, azt felerősítő bánásmódban részesülnek gyermekeik. Vajon ezt tekintik újabban a szóban forgó családok alkalmasabb útnak – kikerülve az iskolában zajló (öncélú, öncélúvá váló) „nyolcéves háborút”? (Benyovszky, 2013)